

LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LAS ASIGNATURAS DEL GRADO EN DERECHO: LA EXPERIENCIA DEL ÁREA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

**Susana Aníbarro Pérez
Leonor M^a Pérez de Vega
Marta Villarín Lagos**

SUMARIO:

I. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS. II.- LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS. III. LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN. 1. IDEAS PREVIAS. 2. FACTORES DETERMINANTES EN LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN. 3. DESARROLLO Y RESULTADOS DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN. IV LA EXPERIENCIA DEL ÁREA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO. 1. LA EVALUACIÓN CONTINUA POR COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA “DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO I”. 2. LA EVALUACIÓN CONTINUA POR COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA “DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO II”. 3. CONCLUSIONES. ANEXOS

PALABRAS CLAVE: EEES, Grado en Derecho, competencias, evaluación, planificación.

I. INTRODUCCIÓN, JUSTIFICACIÓN Y OBJETIVOS.

El Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES) es ya una realidad en los centros universitarios españoles, y ha traído consigo importantes cambios en el entorno del docente y del discente. En este nuevo escenario educativo el papel protagonista lo desempeña el estudiante a través de su aprendizaje guiado por el docente, quien deberá replantearse el sistema de enseñanza-aprendizaje de conocimientos expresado en términos de competencias y también el sistema de evaluación de dicho aprendizaje o adquisición de las competencias y habilidades curriculares diseñadas en cada titulación.

En el curso 2010/2011, la Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid ha implantado el nuevo Grado en Derecho, lo que significa, dado el plan de estudios aprobado, que será en el curso 2012/2013 cuando el Área de Derecho Financiero y Tributario se verá en la obligación de impartir el Grado por primera vez. Pero ese no será el momento de preparar el cambio que supone el nuevo escenario docente. Si se quiere afrontar con ciertas garantías de éxito el cambio que se avecina es necesaria una preparación previa del docente, es decir, una reformulación de las metodologías docentes basadas en el aprendizaje de competencias, un manejo de las diversas herramientas de aprendizaje que ofrecen las Tecnologías de la Información y Comunicación (en

adelante TICs)⁸⁶², ya sea a través de plataformas docentes como Moodle, WebCT (*Web Course Tools*), Open Coursewear, etc.; o las webs docentes, blogs, etc.; y, además, por lo que aquí interesa, se deberá diseñar un sistema de evaluación continua de las competencias a adquirir por los alumnos.

En este escenario el trabajo del estudiante se convierte en el eje de la organización de la actividad docente, lo que hace necesario no solo modificar el proceso de aprendizaje, sino también su evaluación⁸⁶³. Esto supone que el docente ha de realizar un importante esfuerzo metodológico con el fin de enfocar la enseñanza hacia la adquisición de competencias proponiendo actividades de distinto tipo y, consiguientemente, debe también diseñar un sistema que permita evaluar el nivel de las que se han adquirido.

Lo anterior nos lleva en esta comunicación a reflexionar sobre los sistemas de evaluación del proceso de aprendizaje, la elección de un sistema de evaluación continua sumativa, y la importancia que tiene la planificación previa del sistema de evaluación elegido, no sin antes efectuar algunas breves consideraciones acerca de las razones que sustentan la necesidad de cambiar el sistema de enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

Se dice que el llamado “Plan Bolonia” exige un cambio en el objetivo que docentes y discentes deben perseguir, pasando de un conocimiento lo más vasto y profundo posible de las materias que integraban el plan de estudios de cada licenciatura a la adquisición de competencias específicas sobre las referidas materias pero también transversales, sin que se haya explicado clara y suficientemente a los encargados de pilotar el referido cambio, especialmente a los docentes, cuáles son las razones que justifican dicho cambio. Pues bien, a nuestro modo de ver, tres factores fundamentales imperantes en la sociedad actual son los que justifican la necesidad de efectuar el cambio en el objetivo último de los estudios universitarios y, consecuentemente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en el diseño del sistema de evaluación.

En primer lugar, es evidente que nos encontramos inmersos en lo que se ha venido a llamar “sociedad de la información”, caracterizada por el crecimiento exponencial de la información a la que tenemos acceso, hasta el punto de que

⁸⁶² El término “Tecnologías de la Información y Comunicación” es uno de los términos que más se ha utilizado en las últimas décadas. A grandes rasgos, se podrían definir como “un conjunto de recursos y herramientas tecnológicas que se utilizan para comunicar, crear, almacenar, y gestionar información, incluyéndose los ordenadores, internet, tecnologías de audio y video, y la telefonía”. Confróntese el trabajo de TRILLO MIRAVALLS, P.: “Recursos educativos en abierto, una realidad”, IV Congreso de la Cibernética 2009, <http://www.cibersociedad.net/congres2009/en/coms/recursos-educativos-en-abierto-una-realidad/647/>.

⁸⁶³ Véase DELGADO GARCÍA, A. M^a y OLIVER CUELLO, R.: “La evaluación continua en el nuevo escenario docente”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3, nº 1, 2006, p. 2.

resulta extremadamente difícil asimilarla convenientemente, con lo que se corre el riesgo de sufrir una “intoxicación de información”, exceso de información que, por otra parte, muy rápidamente deja de ser válida. Pues bien, ante esta realidad resulta imprescindible, más que conocer toda la información en cada momento, ser capaz de seleccionarla, procesarla, tratarla, interpretarla y generar con ella el conocimiento necesario para resolver las diversas situaciones que se nos presenten en cada momento. Es preciso desarrollar capacidades amplias que permitan aprender y desaprender a lo largo de toda la vida para adecuarse a situaciones cambiantes, y esto es precisamente lo que se pretende con el aprendizaje por competencias.

Muy unido al factor anterior nos encontramos con el que podríamos llamar factor “complejidad”. En efecto, el conocimiento es cada vez más complejo porque la sociedad en la que vivimos también es cada vez más compleja, de tal manera que los conocimientos adquiridos en un determinado momento difícilmente resultan plenamente aplicables en el contexto actual. Por esta razón resulta conveniente sustituir el modelo de superespecialización y fragmentación de los conocimientos que hasta ahora caracterizaba a los planes de estudios universitarios por otro modelo basado en la movilización y combinación de conocimientos, puesto que este último permitirá ser capaz de responder de mejor manera a las situaciones más complejas y diversas que nos encontremos en el futuro.

Por último, es evidente también que nos enfrentamos a una sociedad cada vez más incierta, puesto que es fácil advertir, por ejemplo, cómo actualmente conviven una sociedad globalizada con un importante aumento de nacionalismos y fundamentalismos, o una sociedad del bienestar con un alto riesgo de caer en un consumismo insostenible. Afrontar esa incertidumbre requiere una formación integral en la que se incluyan conocimientos, habilidades y actitudes muy diferentes que los sistemas educativos reglados tradicionales no tenían en cuenta. El sistema de enseñanza- aprendizaje por competencias se justifica también porque en él se incluye la formación de inteligencias no estrictamente cognitivas como, por ejemplo, la inteligencia emocional, de modo que permite proporcionar al alumno una formación integral que le ayude en el futuro a dar respuesta de una manera más eficiente a las situaciones, previsiblemente cambiantes, que deberá afrontar.

El sistema de enseñanza-aprendizaje por competencias no consiste en transmitir un conglomerado de conocimientos fragmentados, porque el centro de las competencias es el discente, que construye sus competencias a partir de las actividades de aprendizaje movilizadoras de múltiples conocimientos especializados que el docente le propone. La función primordial del docente en este sistema es crear condiciones favorables para la construcción, siempre personal, de las competencias de cada alumno para la adecuada y más eficiente gestión de las situaciones profesionales, previsiblemente cada vez más complejas e inciertas, con las que se podrá encontrar a lo largo de su vida. Ser competente implica, en definitiva, saber seleccionar de entre el acervo de conocimientos que se poseen o se pueden adquirir el que resulta más pertinente para resolver un concreto problema o reto, y esto exige, además de una formación inicial, formación, adaptación y experiencia durante toda la vida. Pues bien, el papel de los docentes en este sistema de enseñanza aprendizaje por competencias consiste en desagregar las competencias que conforman el perfil de personas que queremos formar y ofrecer experiencias de aprendizaje que permitan progresar en el desarrollo de esas competencias, teniendo en cuenta que cada asignatura o cada docente solamente podrá ofrecer oportunidades de desarrollo de aquellas competencias que, por la lógica de la disciplina, por la metodología que se utiliza, por su situación en el plan de estudios, etc. se puedan realmente trabajar.

Ahora bien, una vez seleccionadas las competencias respecto a las cuales cada asignatura o docente se compromete a proporcionar actividades que permitan a los alumnos desarrollarlas, y seleccionadas también las actividades más adecuadas para poder desarrollar esas competencias, es necesario diseñar cuál va a ser el sistema para evaluar la adquisición paulatina de las referidas competencias.

En concreto, la presente comunicación se va a centrar en tres aspectos:

1º Los sistemas de evaluación del proceso de aprendizaje y, en particular, el sistema de evaluación continua por competencias;

2º El diseño o planificación del sistema de evaluación por competencias.

3º La exposición de la experiencia docente del Área de Derecho Financiero y Tributario de la Facultad de Derecho de Valladolid en los últimos años, en el ámbito de los sistemas de evaluación continua.

II.- LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

Obviamente, si el objetivo final de los estudios universitarios cambia y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lo que se trata es de facilitar y posibilitar que el alumno adquiriera una serie de competencias, el sistema de evaluación ya no se puede basar exclusivamente en la valoración de los conocimientos estrictamente conceptuales adquiridos; es preciso sustituir este sistema clásico de evaluación por otro que permita evaluar las competencias previamente seleccionadas para determinar el perfil del alumno que se quiere formar⁸⁶⁴ y que paulatinamente el alumno va adquiriendo. Y muy probablemente sea este el aspecto de las nuevas actividades que debe desarrollar el docente que resulta más complicado de definir y aplicar.

Los sistemas de evaluación existentes son varios pero, si se reformula el nuevo escenario docente que se abre con el EEES, es preciso no solo modificar los títulos académicos y la metodología de aprendizaje sino también la forma de evaluar tanto los conocimientos como las competencias⁸⁶⁵. Como apunta CANO GARCÍA, M^a E. al referirse a la evaluación en la educación superior, son varias las consideraciones a tener en cuenta, y una de ellas es que *“la evaluación ha de hacer más conscientes a los estudiantes de cuál es su nivel de competencias, de cómo resuelven las tareas y de qué puntos fuertes deben potenciar y qué puntos débiles deben corregir para enfrentarse a situaciones de aprendizaje futuras. Este proceso de autorregulación, tratado, entre otros, por Boekaerts, Pintrich y Zeidner (2000) va a ser esencial para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida (Life Long Learning) y, constituye en sí mismo, una competencia clave”*⁸⁶⁶.

Así pues, es preciso partir del cuadro de competencias que se hayan decidido y tener en cuenta, como apunta DELGADO GARCÍA, A. M^a, que *“lo que se evalúa no es la competencia en sí misma, sino su ejercicio por parte del estudiante”*. Por consiguiente, sigue diciendo esta autora, *“la evaluación debe estar dirigida a poner en práctica las competencias”*⁸⁶⁷. Piénsese que

⁸⁶⁴ Rechazamos la idea de que la implantación del “Plan Bolonia necesariamente signifique sesgar las competencias a adquirir por el alumno hacia un perfil solo profesional en el que primen las competencias demandadas por los contextos laborales en detrimento de competencias tradicionalmente académicas, de manera que los conocimientos a adquirir sean instrumentales quedando desatendidos ciertos aspectos humanistas.

⁸⁶⁵ La evaluación tiene por objetivo la valoración del grado de aprendizaje conseguido por el estudiante. Véase al respecto BERNAND, J. A.: *Modelo cognitivo de evaluación educativa*, Madrid, Nancea, 2002, pp. 14 a 26.

⁸⁶⁶ Véase “La evaluación por competencias en la educación superior”, *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 2008. Asimismo, sobre el enfoque actual de la enseñanza y la evaluación, y los criterios para las nuevas formas de evaluación puede consultarse el trabajo de DOCHY, F. SEGERS, M. y DIERICK, S.: “Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una nueva era de evaluación”, *Revista de Docencia Universitaria*, Universidad de Murcia, 2002, Vol. 2, núm. 2, pp. 9 y ss.; http://revistas.um.es/red_u/article/view/20051/19411.

⁸⁶⁷ Véase “El enfoque de la evaluación continua por competencias”, en la obra colectiva *Enseñar Derecho en la red. Un paso adelante en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior*, Bosch Educación, Barcelona, 2006, p. 44.

ahora el aprendizaje gira en torno al estudiante, y en consecuencia, la evaluación ha de estar bien diseñada si se quiere comprobar que el estudiante ha adquirido tanto los conocimientos (competencias específicas) como las habilidades y objetivos (competencias transversales) diseñados por el profesor. Si la adquisición de una serie de competencias es el resultado de un proceso de aprendizaje, aquellas tienen una serie de implicaciones para la evaluación. En primer lugar, la competencia supone la adquisición de conocimientos, habilidades y aptitudes, y en consecuencia, la evaluación debe evaluar los tres *tipos de adquisiciones*⁸⁶⁸.

Pero ¿cuál es el método más adecuado de evaluación? Antes de contestar a esta cuestión, se puede señalar que en cualquier sistema de evaluación el docente no pierde en ningún momento su papel de evaluador del aprendizaje, incluso cabe pensar que con el enfoque por competencias se potencia, ya que durante todo el proceso de aprendizaje debe proponer las actividades evaluables que permitan a los estudiantes asimilar los contenidos y, al tiempo, dinamizar y motivar el estudio. Tampoco hay que perder de vista, como señala VILLARDÓN GALLEGO, L., que *“las concepciones que tienen los estudiantes sobre los métodos y el sistema de evaluación condicionan el aprendizaje”*⁸⁶⁹.

La respuesta a la cuestión planteada en el párrafo anterior sobre cuál es el método de evaluación más adecuado consiste en proponer diversos métodos de evaluación, ya que cada materia en una titulación se ajusta mejor a unos métodos que a otros. La diversificación de la evaluación y el método empleado tiene un gran impacto sobre el aprendizaje del alumno. Si se realiza una única prueba al final del curso el estudiante pospone su estudio, pero si el aprendizaje se temporaliza a lo largo del curso suele ser más efectivo y a la vez puede auto-evaluarse e identificar las carencias de conocimientos, si bien el estudiante debe hacer un mayor esfuerzo a lo largo del curso y no siempre está dispuesto a ello⁸⁷⁰. En este aprendizaje a largo plazo en titulaciones como Derecho, adquiere un papel protagonista el sistema de evaluación continua.

En definitiva, entendemos que es necesario aprovechar la introducción de las competencias en la docencia universitaria para potenciar el sistema de evaluación continua, ya que la mejor manera de evaluar una competencia es colocando al estudiante en la situación de que la evidencie, y solo la puede evidenciar si la desarrolla durante un período de tiempo. Asimismo, es

⁸⁶⁸ Véase al respecto VILLARDÓN GALLEGO, L.: “Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias”, *Educatio siglo XXI*, 2006, p. 60; <http://revistas.um.es/index.php/educatio/article/viewFile/153/136>.

⁸⁶⁹ Véase VILLARDÓN GALLEGO, L.: “Evaluación del aprendizaje...”, p. 58.

⁸⁷⁰ Véase al respecto MORÁN, P.: “El método de evaluación en el Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2008, Vol.1, Nº 3, p. 73, http://webs.uvigo.es/refiedu/Refiedu/Vol1_3/paloma.pdf.

necesario incentivar a los estudiantes a que sigan este sistema de evaluación, desde un planteamiento flexible e integrador⁸⁷¹.

Como se verá en las páginas siguientes, para diseñar adecuadamente un sistema de evaluación continua por competencias, el punto de partida imprescindible es la planificación, esto es, elaborar un plan de trabajo coherente con los objetivos y competencias de la materia, o asignatura previamente definidas.

III. LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN

1. IDEAS PREVIAS

La evaluación constituye un elemento de cierre del proceso de enseñanza-aprendizaje, que a su vez ha de tener una coherencia con los objetivos y competencias generales y específicos asignados a las materias del Grado en Derecho. Y es justamente esta necesidad de coherencia lo que hace preciso asentar las bases para el diseño de una evaluación, ya sea una evaluación formativa y continua o una evaluación final, o bien ambas de forma integrada. El proceso de evaluación no puede ser algo improvisado, es preciso hacer un diseño del mismo, esto es, elaborar un plan de trabajo para cada una de las materias que componen el Grado en Derecho.

Tanto la planificación como la realización de un plan de trabajo requiere del análisis previo de la materia que se quiere planificar, en nuestro caso, la evaluación por competencias, así como de los factores que se han de tener en cuenta, y que se irán desgranando a lo largo de estas páginas y a los que denominaremos: factores determinantes en la planificación de la evaluación por competencias.

La secuencia del plan de trabajo al diseñar la evaluación pasa por varias etapas: una primera etapa, en la que se realiza la planificación propiamente dicha del sistema de evaluación de una materia del Grado en Derecho y en la que al mismo tiempo se especifican los instrumentos que tienen a su disposición docente y discente en las asignaturas que componen cada materia del Grado; en la segunda etapa, se produce el desarrollo de la planificación efectuada; en la tercera etapa, se realiza la recogida de los datos del proceso; y en la cuarta y última etapa, se presentan los resultados analizados.

⁸⁷¹ En relación con el sistema de evaluación continua consúltese el trabajo DELGADO GARCÍA, A. M^a y OLIVER CUELLO, R.: “La evaluación continua...”, ob. cit., pp.2 y ss.

En este apartado III dedicado a la planificación del sistema de evaluación se van a exponer las tres primeras etapas, esto es, la planificación, el desarrollo y la recogida de resultados. La última de las etapas, el análisis de resultados, se realiza al final de esta comunicación, en cuyo apartado IV se aprovecha la experiencia realizada por el área de Derecho Financiero y Tributario en la implantación de un sistema de evaluación continua tanto para el análisis de los resultados en un caso concreto, como para exponer las ventajas e inconvenientes del sistema empleado.

2. FACTORES DETERMINANTES EN LA PLANIFICACIÓN DE LA EVALUACIÓN.

La elaboración de un plan de trabajo viene condicionada por una serie de factores presentes en el proceso a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que la planificación de una evaluación ha de estar relacionada y ser coherente con las competencias que pretendemos que los estudiantes adquieran, y con la forma en la que pretendemos que se facilite y logre dicho conocimiento⁸⁷².

Los factores que se han de tener en cuenta al planificar un sistema de evaluación se han agrupado en cuatro modalidades atendiendo a sus características, y son los siguientes: factores académicos, factores contextuales, factores temporales y factores personales. Todos ellos son importantes si se quiere que el diseño de la evaluación tenga éxito, aunque algunos tengan un peso relativo mayor que otros, tal y como se podrá apreciar al exponerlos.

Los factores académicos estarían relacionados con todo lo relativo al desarrollo curricular de la materia, o en su caso asignatura, del Grado en Derecho cuya evaluación queremos planificar y a su vez todos ellos están interrelacionados. Un primer factor reseñable es el relativo a la metodología docente empleada, ya que no será lo mismo utilizar la lección magistral participativa, que el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, las tutorías, etc.,

⁸⁷² J. RUÈ señala los aspectos a tener en cuenta en la planificación de un programa adaptado al EEES, y entre los que destaca la intencionalidad formativa (para qué) y la formalización del producto del aprendizaje (qué se debe hacer/saber y cómo); en su trabajo: *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto para la educación superior*, Narcea, Madrid, 2007, p. 168.

cuando se vaya a diseñar el sistema de evaluación. Tampoco será igual a la hora de planificar que se utilicen métodos docentes de carácter presencial o no presencial. Asimismo, dentro de este primer factor académico, la orientación que se dé al aprendizaje debe estar relacionada con los objetivos y competencias genéricas y específicas de la materia en cuestión. Precisamente, los objetivos y competencias serán el segundo de los factores académicos a tener en consideración. Cada materia del Grado en Derecho recoge en su respectiva memoria qué metodologías docentes se van a desarrollar para las distintas competencias. Una adecuada planificación tiene que ser coherente con lo recogido en dicha memoria, que será desarrollada en las respectivas guías docentes.

El tercer factor académico a tener en cuenta es el relativo a la elección de la modalidad de validación o evaluación de las competencias (evaluación final, evaluación sumativa o continua, evaluación entre iguales, evaluación continua más evaluación final, etc.). Es necesario planear las estrategias de evaluación que se van a seguir, pues estas permiten a su vez valorar cómo el estudiante puede planificar y llevar a cabo su carga de trabajo⁸⁷³.

El cuarto factor de tipo académico a considerar es el número de estudiantes que cursarán la asignatura, ya que a la hora de elegir el tipo de actividades evaluables y el tipo de aprendizaje, no será lo mismo trabajar con grupos de veinte estudiantes que de ochenta. En todos los casos, pero especialmente con grupos numerosos y cuando no se pueden subdividir por falta de infraestructuras académicas y materiales, se hace necesario el trabajo en grupo.

El quinto factor reseñable es el relativo al número de créditos ECTS de la materia o en su caso asignatura. El trabajo del estudiante es ahora una pieza clave en la organización de la actividad docente, y ese trabajo se halla cuantificado en el número de créditos que tiene cada materia y asignatura, eligiendo cada centro docente la carga presencial y la carga no presencial de

⁸⁷³ Como apunta M. MIGUEL DÍAZ: "Ello supone abordar no solo el producto o resultados del aprendizaje sino también los procesos ya que estos son tan importantes como los resultados"; en su trabajo: "Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva, *Cuadernos de Integración Europea*, núm. 2, 2005, p. 24. Respecto a la carga de trabajo del estudiante tan solo reseñar en este momento que se puede considerar como un factor personal que se debe tener en cuenta en la planificación de la evaluación.

las mismas. El diseño y planificación de la evaluación tiene que tener en cuenta este factor y su distribución, debiéndose evitar la tendencia errónea a tratar de adaptar los métodos de evaluación tradicionalmente utilizados a aquellos que demanda el sistema de créditos ECTS. No sería de recibo que como docente aplicáramos el mismo sistema de evaluación para una asignatura de 6 créditos de la Licenciatura en Derecho, que para una nueva asignatura del Grado con igual carga de créditos pero en este último caso ECTS, exigiendo a los alumnos un programa y unas pruebas de validación que no se ajustaran a la realidad docente actual⁸⁷⁴.

El sexto factor académico a tener en cuenta es la normativa de la propia Universidad sobre la evaluación, ya que en algunas universidades es obligatorio hacer una evaluación final, esto es, el alumno tiene derecho a un examen final y a una convocatoria extraordinaria aunque no haya seguido o participado en las sesiones presenciales. Si el profesor quiere seguir un sistema de evaluación continua, debe dejar bien claro en la correspondiente guía docente, que las actividades o pruebas realizadas durante el curso académico o bien una parte importante de ellas van a condicionar dicha evaluación final, especificando el valor o peso que tendrán en la calificación final.

Un sexto y último factor en este grupo es la información a los estudiantes sobre el proceso de evaluación. El estudiante debe conocer al principio de un periodo lectivo el objeto de evaluación, los criterios, las técnicas e instrumentos de evaluación y el sistema de calificación final. De este modo el alumno dispone de los medios para organizar y planificar su propio proceso de aprendizaje. El medio de información más adecuado para conocer estos aspectos es la guía docente pero también se puede dar esta información en los programas, proyectos docentes o en las páginas web de las áreas de conocimiento.

Un segundo grupo de factores a considerar en la planificación de la evaluación son los que podemos considerar factores contextuales, esto es, aspectos o circunstancias del entorno docente en un sentido amplio. En primer lugar y por

⁸⁷⁴ En relación con los créditos ECTS puede verse el trabajo de R. LAVIGNE: "Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos", dispone en la siguiente dirección electrónica http://www.ice.urv.es/cursos/docencia_universitaria/asignacion_espaol.pdf

el papel destacado que ocupan, hay que referirse a los recursos materiales. Dichos recursos abarcarían desde el tipo de aula o aulas de que va a disponer el docente para desarrollar su actividad, pasando por los materiales docentes (material gráfico, publicaciones en papel o electrónicas, normativa y doctrina, esquemas, bibliotecas especializadas), hasta los dispositivos electrónicos y de comunicación (plataformas virtuales o *e-learning*) de utilización complementaria en el proceso de evaluación⁸⁷⁵; y que se han de facilitar de modo efectivo al estudiante en su proceso de aprendizaje. El proceso de aprendizaje y de evaluación se ha de ajustar en cada momento a los recursos materiales de que se disponen de manera real y no a los posibles o potenciales recursos. El nuevo modelo docente pretende cambiar el escenario pero sin hacer aportaciones al mismo, ya sea de profesorado cualificado o de materiales adaptados al mismo.

Otro factor contextual a tener en cuenta es la ubicación en el plan de estudios de la materia o en su caso asignatura que se pretende evaluar, a efectos de su coordinación con las restantes materias a impartir en el mismo curso. Como luego se verá, este aspecto influye de manera importante a la hora de delimitar la carga de trabajo del estudiante, pero también cuando se quiere planificar su evaluación. Aquí se hace fundamental el papel del coordinador de curso y del coordinador del Grado, conocedor de las guías docentes de los profesores que imparten docencia en ese curso y al que se le debe dar a conocer la programación de las actividades o pruebas evaluables en otras asignaturas. El éxito de una planificación dependerá no solo de una adecuada planificación y trabajo en equipo de la asignatura que impartimos, sino también del trabajo coordinado de los docentes que comparten curso en el Grado en Derecho. Es sabido que esta tarea no es fácil, pues no depende solo del buen hacer del coordinador, sino también de la buena disposición del resto de docentes.

Corresponde ahora hacer referencia a los factores temporales, es decir, aquellos aspectos que desde un punto de vista temporal es necesario tener en

⁸⁷⁵ Sobre la planificación de la evaluación en entornos no presenciales se puede consultar el trabajo de PÉREZ DE VEGA, L. M^a; DELGADO GARCÍA, A. M^a y OLIVER CUELLO, R.: "El sistema de evaluación en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario del nuevo escenario docente: una experiencia comparada de las Universidades de Valladolid, Pompeu Fabra y Oberta de Cataluña", en la obra colectiva: *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Valladolid*, coordina C. Guilarte Martín-Calero, Universidad de Valladolid, 2007, pp. 29 y ss.

cuenta para planificar la evaluación, y que se pueden reconducir a los dos siguientes: el período lectivo y el tiempo de corrección de la evaluación. El período lectivo de cada curso académico suele venir fijado por las autoridades académicas, y en el caso de la Universidad de Valladolid para los estudios de Grado dicho período no puede ser inferior a 15 semanas por cuatrimestre, dejando al menos 3 semanas para evaluación y otras actividades. Ya sea este el período lectivo u otro, el docente cuando elabora su guía ya habrá decidido qué sistema de evaluación va a seguir, y si el elegido es la evaluación continua es primordial que tenga en cuenta el número de semanas lectivas y las actividades evaluables que va a realizar, y que pueden aparecer bien en el programa de la asignatura o en un cronograma elaborado por el docente y puesto a disposición del estudiante. De este modo, el estudiante conoce cuándo se van a realizar las actividades o pruebas evaluables, qué sistema de evaluación por competencias se va a seguir, las posibles fechas de entrega y corrección, las horas de tutoría para dichas pruebas, pudiendo de este modo planificar su carga de trabajo.

Por lo que respecta al tiempo de corrección de la evaluación, es evidente su influencia a la hora de planificar, ya que si se sigue un sistema de evaluación sumativa o continua en el curso de la misma el profesor dispondrá de la información que resulte de las actividades o pruebas realizadas. Esto le permitirá intervenir para reorientar y mejorar el proceso de aprendizaje, al disponer de una visión de las dificultades y de los progresos de los estudiantes⁸⁷⁶.

En esta delimitación de los factores determinantes en la elaboración de un plan de trabajo de la evaluación por competencias, resta por hacer referencia a los factores personales. Con esta terminología se quiere poner de manifiesto qué implicaciones comporta el proceso de evaluación para cada una de las partes involucradas en el mismo. A saber, la carga de trabajo para el docente y el discente, y la posible participación de este último en el diseño de la evaluación. La carga de trabajo o cálculo del esfuerzo que debe realizar el estudiante para superar una materia es un parámetro fundamental, ya que ahora su trabajo es

⁸⁷⁶ DELGADO GARCÍA, Ana M^a y OLIVER CUELLO, R.: “La evaluación continua....”, p. 3.

el eje de la organización de la actividad docente y sirve como medida del crédito ECTS. El profesor se convierte en el gestor del proceso de aprendizaje y al planificar la evaluación debe calcular el esfuerzo que va a suponer para el estudiante, con todo lo que ello conlleva. Una elevada carga de trabajo puede hacer fracasar la evaluación no solo de la materia que impartimos sino también del resto de materias. Tanto el contexto que antes se ha analizado, como la densidad de objetivos y competencias a evaluar o la falta de habilidad del profesor para gestionar todo ello pueden hacer fracasar el plan de trabajo⁸⁷⁷. En ello redunda la importancia de calcular el esfuerzo o carga de trabajo para el estudiante y sin lugar a dudas para el profesor, quien va a necesitar de un apoyo no solo institucional, —insuficiente la mayoría de las veces—, sino también del resto de profesores que comparten la misma materia del Grado en Derecho.

La carga de trabajo en un sistema de evaluación continua es mayor tanto para el docente como para el discente. En este sentido es primordial elegir bien el tipo o tipos de actividades a desarrollar y los recursos de que van a disponer docente y discente. RUÉ DOMINGO⁸⁷⁸ apunta una serie de factores que condicionan el volumen de trabajo del estudiante, y que a su vez están relacionados con la metodología docente utilizada. Estos factores se pueden resumir en los siguientes: el carácter del aprendizaje, si éste es general o especializado; el momento en el que se produce el aprendizaje, si al inicio de su formación o se va distribuyendo a lo largo de la misma; las finalidades asignadas a la enseñanza impartida; la modalidad de enseñanza utilizada por el profesor (si es una clase magistral o un enseñanza por problemas o con propuestas de grupo); y la orientación que se le dé al aprendizaje, ya se oriente al descubrimiento o hacia la reproducción de lo aprendido. Junto a los factores señalados por el citado autor, se pueden apuntar otros como la diversa capacidad que tienen los estudiantes para seguir el ritmo que supone un sistema de evaluación continua. Ello aconseja que al diseñar el plan de trabajo

⁸⁷⁷ Véase, J. RUÉ: *Enseñar en la Universidad. El EEES como reto...*, ob. cit., p. 179.

⁸⁷⁸ En su ponencia: "Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS", XI Congreso de Formación del Profesorado, Segovia, 17, 18 y 19 de febrero de 2005:

EUROPA Y CALIDAD DOCENTE ¿CONVERGENCIA O REFORMA EDUCATIVA?; pp. 9 y 10, se puede consultar en la siguiente dirección electrónica, <http://www.um.es/ice/plan-formacion-eees/joan-ponencia.pdf>

se introduzcan ciertos elementos de flexibilidad. Como veremos más adelante, tras la planificación y el desarrollo del plan de trabajo, una etapa importante es la recogida de los resultados que nos dan los estudiantes a través de encuestas, tutorías, e índices de rendimiento académico. Estos datos nos pueden orientar sobre este factor de la carga de trabajo e intentar ajustarlo a la realidad académica de nuestros estudiantes de Grado.

No cabe duda, de que una parte importante del factor carga de trabajo recae en el estudiante, pero no se debe olvidar al docente, ya que la planificación de un sistema de evaluación continua incrementa su dedicación académica. El docente no solo ha de diseñar el plan teniendo en cuenta los factores hasta ahora reseñados, sino también ha de preparar las actividades y pruebas de evaluación que son la base del desarrollo del plan, elaborar materiales docentes, corregir y calificar las actividades, y esta labor la tiene que conciliar con su dedicación a la investigación y las actividades de gestión que tenga encomendadas, lo cual resulta muy difícil en cuando el docente tiene grupos numerosos o distintas materias que impartir⁸⁷⁹.

El último factor personal a tener en cuenta es el relativo a la posible participación del estudiante en el proceso de evaluación. Sobre este particular se pueden distinguir cuatro modalidades de participación, teniendo en cuenta quiénes sean los agentes evaluadores y su jerarquía en el proceso de evaluación: evaluación por el profesor, autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación (de forma compartida y consensuada entre profesor y alumno). La participación del estudiante en el proceso de evaluación se puede realizar cuando se planifica, en el momento del despliegue o desarrollo (a través por ejemplo de ejercicios de autoevaluación), o cuando se recogen los

⁸⁷⁹ Como apunta J. CARBONEL MANILS, “el nuevo modelo debería partir del hecho de que el horario del profesorado es un todo que en cada momento puede considerar diferentes distribuciones de acuerdo con las necesidades de la universidad, del departamento y del interesado mismo, en el cual se combina armónicamente el peso de la docencia, el de la investigación y el de la gestión en cada momento de la vida universitaria. Entonces, no sería necesario que todo el mundo hiciera exactamente lo mismo y año tras año: el profesor o la al final del período debería pedirle resultados de acuerdo con su compromiso previo”. En su trabajo: *La aplicación del ECTS. Algunas reflexiones más allá de los documentos*, CARBONELL MANILS, Joan: La aplicación del ECTS. Algunas reflexiones más allá de los documentos, citado por A. DELGADO GARCÍA (Coordinadora), R. BORGE BRAVO, R. OLIVIER CUELLO y L. SALOMÓN SANCHO: *Competencias y diseño de la evaluación continua en el Espacio Europeo de Educación Superior*, 2005, p. 45; obra que se puede consultar en línea en la siguiente dirección electrónica: http://www.ub.edu/eees/documents/pdfes/mec/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf.

resultados, atribuyendo por ejemplo un peso en la calificación final si los estudiantes han participado en el proceso de evaluación, ya sea mediante la evaluación entre iguales o por coevaluación⁸⁸⁰.

3. DESARROLLO Y RESULTADOS DEL PROCESO DE PLANIFICACIÓN.

Siguiendo con la secuencia del plan de trabajo que se expuso al inicio, y una vez que se ha realizado la planificación, la siguiente etapa es la puesta en marcha o desarrollo mediante la realización de las actividades evaluables. Es precisamente en esta etapa cuando conoceremos con qué tipo de estudiantes vamos a contar, ya que la planificación de la evaluación se ha realizado sobre la base de los factores reseñados y la experiencia de cursos anteriores. El ritmo de aprendizaje y de trabajo de los estudiantes puede variar, ya que no todos los estudiantes tienen el mismo ritmo, y será entonces cuando se utilicen los mecanismos flexibilizadores que ya hemos planificado.

Las actividades evaluables que se desarrollen han de ser coherentes con los objetivos y competencias de la materia evaluable, y con los el resto de factores, ya sean contextuales (por ej. los recursos disponibles), temporales (el tiempo de entrega) y personales (la carga de trabajo). No es necesario que se trabajen todas las competencias en las actividades que se propongan, sino que pueden ir variando a lo largo del período lectivo⁸⁸¹.

También en esta etapa valoraremos académicamente el esfuerzo y carga real o efectiva de trabajo de los estudiantes, con el fin de favorecer un resultado de aprendizaje dinámico en el que el estudiante conozca cómo progresa en el mismo, o detectando qué deficiencias existen, con el fin de poder mejorar en las siguientes actividades, de modo que el profesor pueda reconducir ese proceso de aprendizaje y calificarlo⁸⁸².

⁸⁸⁰ Sobre la participación en el proceso de evaluación y el reparto de responsabilidades en la evaluación se puede consultar la obra coordinada por RODRÍGUEZ, GÓMEZ y M. S IBARRA SÁIZ, (2011). *Caracterización de la e-Evaluación orientada al e-Aprendizaje*. Narcea (en prensa).

⁸⁸¹ Un compendio de actividades de Derecho Financiero y Tributario por competencias se recogen en la obra de AAVV coordinada por Ana M^a Delgado García y Rafael Oliver Cuello: *Actividades de Derecho Financiero y Tributario. Un enfoque por competencias*, Bosch, Fiscalidad, Barcelona, 2009.

⁸⁸² A. DELGADO GARCÍA (Coordinadora), R. BORGE BRAVO, R. OLVIER CUELLO y L. SALOMÓN SANCHO: *Competencias y diseño...*, p. 53

Por lo que respecta a la recogida de datos del proceso de aprendizaje, se pueden utilizar varios mecanismos. Así, junto a la corrección de las actividades, se pueden realizar tutorías individuales y grupales a lo largo del cuatrimestre, encuestas de satisfacción sobre la metodología docente empleada, el sistema de evaluación y los recursos empleados, y analizar los datos del rendimiento académico.

Las sesiones de tutoría grupal están recomendadas para la evaluación de actividades realizadas en grupo y en las que el propio grupo participa en el proceso de evaluación.

Las encuestas de satisfacción pueden pasarse durante el período lectivo o al final del curso y pueden actuar como indicador tanto del esfuerzo o carga de trabajo del estudiante, como indicador de la valoración de los distintos instrumentos de evaluación utilizados (test de autoevaluación, preguntas de verdadero y falso, resolución de problemas, etc.). En el siguiente apartado de esta comunicación en el que se analizan los datos recogidos a través de la exposición de la experiencia en innovación docente de los profesores del Área de Derecho Financiero, se recoge un modelo de encuesta que se les pasa a los estudiantes al final de cada período lectivo, así como los datos que se desprenden de las últimas encuestas realizadas.

Finalmente, las tasas de rendimiento académico se suelen medir por las calificaciones finales obtenidas en alumnos presentados, y son varios los factores que pueden influir en las mismas. Algunos ya los hemos adelantado, como la metodología docente empleada, el perfil del alumno, la dedicación y disponibilidad del alumno a la materia, etc.⁸⁸³

⁸⁸³ Un estudio detallado de todas estas variables que influyen en el cálculo del rendimiento académico se puede ver en el trabajo de D. ALBALATE, X. FAGEDA y J. PERDIGUERO: “Éxito académico, características personales y proceso de Bolonia: una aplicación econométrica”, *Revista d’Innovació Docent Universitària*, núm. 3 (2011), pp. 13 y ss; en línea <http://www.raco.cat/index.php/RIDU>;

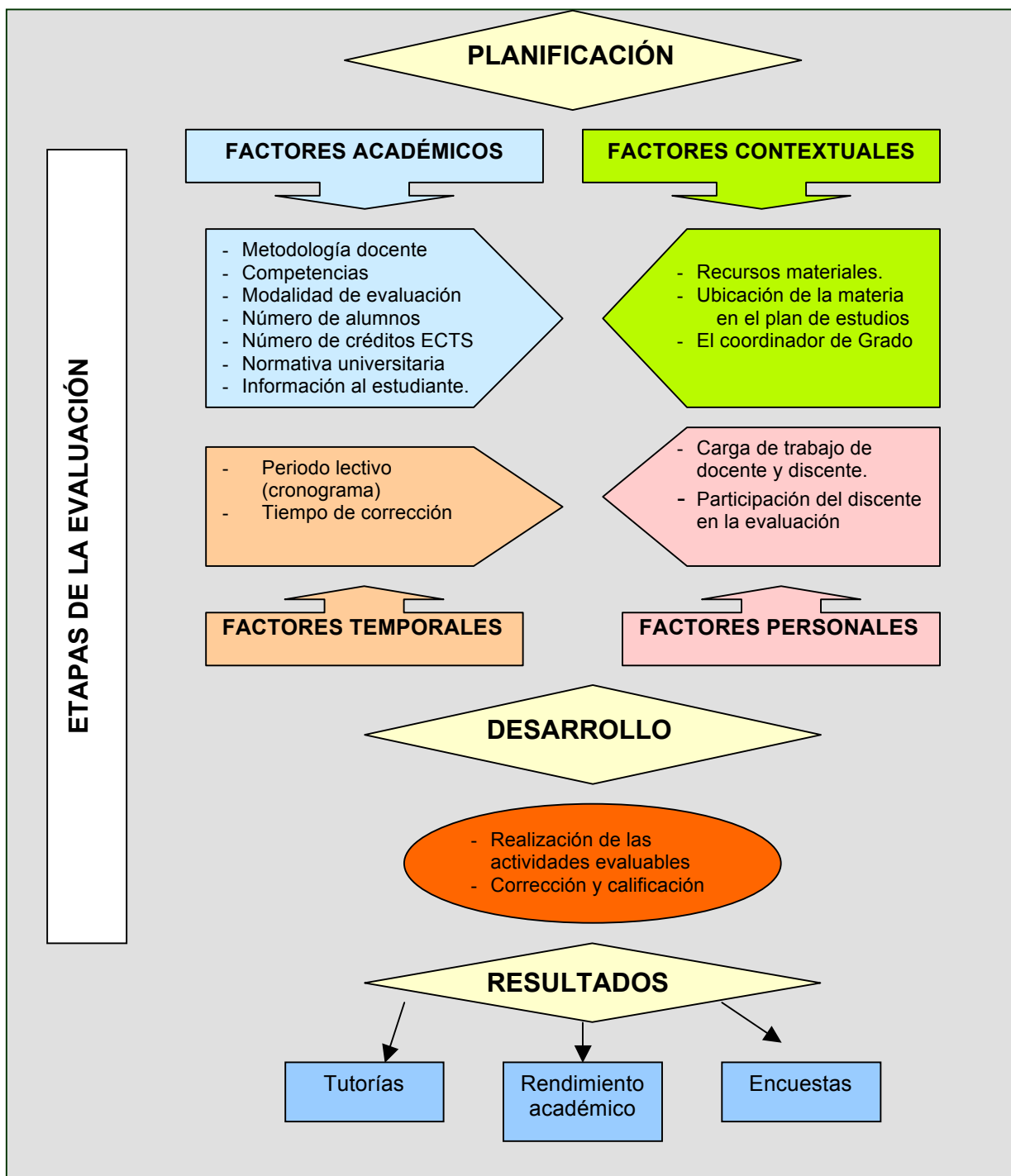


Tabla I: Resumen de las etapas de la evaluación.

IV LA EXPERIENCIA DEL ÁREA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO

El Área de Derecho Financiero y Tributario de la Facultad de Derecho de Valladolid ha estado siempre interesada en incorporar las TICs a la enseñanza universitaria, y desde hace años ha tratado de poner a disposición de sus alumnos los recursos y medios necesarios. En el año 2000 se creó una web docente propia (<http://www4.uva.es/derfinanciero/>) que se ha ido mejorando y

adaptando a las nuevas necesidades, contando únicamente con la buena voluntad y el trabajo de la persona encargada de su mantenimiento, la profesora Leonor M^a Pérez de Vega. Esta web nos permite poner a disposición de los alumnos todo tipo de recursos docentes, prácticas, normas, esquemas, aspectos organizativos así como un servicio de tutorías on-line. Pero además, también desde hace años, se ha experimentado con un nuevo sistema de evaluación, que los alumnos voluntariamente pueden elegir, más adaptado, creemos, a las exigencias del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. En otras palabras, desde hace años el Área de Derecho Financiero y Tributario de la Facultad de Derecho de Valladolid ha ido dando pasos que consideramos importantes para adaptarse al E.E.E.S., tanto renovando las metodologías docentes como el sistema de evaluación.

En el curso 2007/2008 se creó un grupo de innovación docente en el marco de la convocatoria promovida por el Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa de la Universidad de Valladolid, bajo el título *“Proyecto para el estudio de la implantación de un sistema de evaluación continua para los alumnos de Derecho Financiero y Tributario de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid”*. Este grupo se ha mantenido hasta la fecha, incorporándose al mismo desde el curso 2009/2010 una profesora del Departamento de Derecho Público, concretamente del Área de Derecho Administrativo.

En la actual Licenciatura en Derecho, la docencia de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario es anual en el 4º curso de Licenciatura, y cuatrimestral en el 5º curso. En el 4º curso se imparten tres horas de clase semanales y a lo largo del mismo se realizan diversas actividades evaluables centradas principalmente en la resolución de casos prácticos, realización de informes, exposiciones orales, comentarios jurisprudenciales y búsquedas de información en Internet con el fin de desarrollar varias competencias tanto específicas como transversales. En el 5º curso de la Licenciatura, dado que la materia que se imparte es la relativa a Derecho Financiero y Tributario II, sistemas tributarios, se realizan a lo largo de todo el curso casos prácticos que se asemejan a situaciones que el estudiante se puede encontrar en la realidad (habilidad profesional).

La experiencia del grupo de docentes del Área de Derecho Financiero y Tributario de la Universidad de Valladolid implicado en este proceso de innovación docente durante el curso 2010/11 se describe con detalle y por asignatura a continuación, pero sí se puede indicar en este momento cuales han sido los primeros pasos, comunes para ambas asignaturas, llevados a cabo para planificar la evaluación continua por competencias.

En una primera etapa, que coincide con el primer cuatrimestre lectivo, el grupo de docentes del Área de Derecho Financiero y Tributario, una vez definidos los objetivos principales y distribuido el trabajo entre sus miembros, pone en marcha diferentes actividades de evaluación en los grupos de las asignaturas “Derecho Financiero y Tributario I” y “Derecho Financiero y Tributario II”. Los alumnos al comenzar el curso disponen de un cronograma en

el que se especifican los temas a trabajar y las actividades evaluables, así como los criterios generales de evaluación. Esta información está disponible durante todo el curso académico en la página web del Área. De este modo se propone a los alumnos seguir de manera opcional, por el momento, un sistema de evaluación continua que, tras haber experimentado varias modificaciones correctivas en los diversos cursos académicos, en el curso 2010/11 ha consistido en lo se describe en los subapartados siguientes.

1.- LA EVALUACIÓN CONTINUA POR COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA “DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO I”

En la asignatura Derecho Financiero y Tributario I (anual), se propusieron 4 actividades de tipo teórico-práctico que, de acuerdo con un cronograma, los alumnos debían entregar al profesor en una fecha concreta, que conocían desde el inicio del curso, para ser evaluada. En la fecha de entrega se corregía en el aula cada actividad en presencia de todos los alumnos, con el fin de que plantearan los problemas que se habían encontrado al realizar las actividades y las vías de solución que proponían. Cada una de las cuatro actividades fue evaluada por el docente sobre una puntuación máxima de 0,75 puntos. De este modo los alumnos podían obtener un máximo de 3 puntos que se sumarían a la nota del examen final, siempre y cuando se dieran simultáneamente dos condiciones: que la nota mínima total de las actividades realizadas fuera al menos 1 punto sobre 3, y que la nota mínima del examen fuera de 3,5 puntos sobre 7. Esto significaba que, sobre el total de la evaluación, el 30% correspondería a la evaluación de las actividades y el 70% restante a la evolución del examen; y que era necesario aprobar el examen para que a la nota del examen se le sumara la nota de las actividades.

Dado el elevado número de alumnos que optaron por seguir el sistema de evaluación continua y los escasos medios, fundamentalmente humanos, de los que disponemos, se hizo necesario efectuar las actividades en grupos de 3 o 4 alumnos. Esta opción posibilitaba además trabajar sobre dos competencias transversales: el trabajo en equipo y la responsabilización de los alumnos en la toma de decisiones.

Para poder optar por el seguir el sistema de evaluación continua se ha requerido asistir con regularidad a las clases pero, a diferencia de lo que veníamos haciendo en cursos anteriores, no se ha exigido realizar todas las actividades por parte del alumno, pues siempre podían surgir cuestiones imprevistas que les impidiera entregar alguna de las actividades evaluables en la fecha requerida. Solo se han evaluado las actividades realizadas y entregadas en la fecha indicada. Ahora bien, si un alumno, tras conocer las reglas del sistema de evaluación continua propuesto y tener tiempo más que suficiente para reflexionar sobre las posibles ventajas e inconvenientes que presentaban a su juicio los dos sistemas de evaluación (continua y tradicional), optó por el sistema de evaluación continua, no se le ha permitido abandonarlo posteriormente y pasarse al sistema tradicional de evaluación, en el que solo se tiene en cuenta la calificación obtenida en el examen parcial, liberatorio hasta la convocatoria de junio, y en el examen final de junio. Este cambio lo

hemos realizado porque en cursos anteriores, en los que se exigía la realización de todas las actividades propuestas y si no era así el alumno quedaba excluido del sistema de evaluación continua y pasaba al sistema de evaluación tradicional, observamos que algunos alumnos que habían optado por el sistema de evaluación continua hacia el final del curso académico voluntariamente lo abandonaban y pasaban al sistema de evaluación tradicional. Las razones que les llevaban este abandono eran variadas pero mayoritariamente era porque no habían obtenido los resultados esperados en la evaluación de las actividades efectuadas y no querían que la que la calificación obtenida en el examen solo representara el 70% de la evaluación final, en lugar del 100%. Estas conductas nos parecieron poco responsables, además de representar un desprecio del trabajo efectuado por el docente al corregir de forma constructiva y evaluar las actividades realizadas para que finalmente no tuvieran incidencia en la evaluación del alumno.

Cada una de las cuatro actividades propuestas de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario I” de 4º curso se proporcionaba a los alumnos con un mes de antelación aproximadamente respecto a la fecha de entrega. En el enunciado de cada una de ellas se especificaban las competencias tanto específicas como transversales sobre las que se iba a trabajar. Cada una de las cuatro actividades estaba compuesta, a su vez, por distintos tipos de ejercicios. A este respecto conviene señalar que durante el curso 2010/2011 no se ha realizado ninguna actividad consistente en la preparación y exposición oral en grupo de un trabajo sobre uno de los temas del programa, como se había hecho en cursos académicos anteriores. Para la evaluación del trabajo en este tipo de actividad se tenía en cuenta la opinión de los compañeros del aula mediante una encuesta y la evaluación del profesor, pero se detectó que en muchos casos los alumnos se limitaban a realizar un “corta y pega” y que las evaluaciones efectuadas por los compañeros eran muy poco fiables, lo que ha llevado a descartar este curso la realización de este tipo de actividad y a descartar también la evaluación *inter pares*, sin perjuicio de considerar la posibilidad de recuperar su aplicación en un futuro.

Todos los cursos académicos en los que hemos aplicado este sistema de evaluación continua por competencias, de momento opcional para el alumno, antes de la finalización de la docencia se ha distribuido entre los alumnos vía web o en el mismo aula una encuesta de satisfacción sobre la metodología docente y el sistema de evaluación seguidos (primera parte) y sobre las diferentes clases de actividades realizadas (segunda parte). Los resultados de esta encuesta son analizados cada curso por el grupo de docentes para detectar qué aspectos deben modificados y qué mejoras se pueden introducir en el siguiente curso.

La encuesta planteada a los alumnos de la asignatura “Derecho Financiero y Tributario I” de 4º curso en el 2010/2011 figura en el apartado ANEXOS, así como los resultados gráficos de la misma.

2.- LA EVALUACIÓN CONTINUA POR COMPETENCIAS EN LA ASIGNATURA “DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO II”

En la asignatura Derecho Financiero y Tributario II (cuatrimestral), se siguió el mismo modelo antes descrito, pero las actividades prácticas evaluables fueron 2, valorando cada una de ellas con 1,50 y pudiendo obtener una nota máxima total de 3 puntos. Las actividades debían realizarse de manera obligatoria en grupos de 3 alumnos (para desarrollar la competencia de trabajo en equipo), y la nota de cada actividad era la misma para todo el grupo. Al igual que en el caso de la asignatura Derecho Financiero y Tributario I, el 100 por cien de la nota final se distribuyó del siguiente modo: el 30% correspondería a la evaluación de las actividades evaluables y el 70% restante a la nota obtenida en la prueba examen final, el cual constaba de una prueba teórica tipo test y una prueba práctica en la que se permitía el uso, como material de apoyo, de legislación no comentada. En todo caso, para poder superar la asignatura, era preciso obtener al menos 3,5 sobre 7 puntos en el examen final, a lo cual se sumaba la nota de las actividades.

3. CONCLUSIONES

A la vista de los recursos empleados y de los resultados de las encuestas realizadas, se puede afirmar que la introducción del aprendizaje por competencias en la docencia universitaria hace necesario potenciar el sistema de evaluación continua, ya que la mejor manera de evaluar una competencia es colocando al estudiante en la situación que la evidencie, y solo la puede evidenciar si la desarrolla durante un cierto período de tiempo. Asimismo, es necesario incentivar a los estudiantes a que sigan la misma, desde un planteamiento flexible e integrador.

En cuanto a los puntos más fuertes del trabajo realizado por el grupo de profesores del Área de Derecho Financiero y Tributario implicado en la innovación docente, cabe destacar el trabajo coordinado por parte de los miembros del grupo, así como el uso de las herramientas vía web por parte de los alumnos.

De los resultados de las encuestas se desprende que la valoración desde el punto de vista metodológico de las actividades propuestas y desarrolladas en conjunto es buena, en el sentido de que los alumnos reconocen que las actividades les resultan útiles para trabajar y mejorar en la adquisición de las competencias específicas de las asignaturas y también en las competencias transversales. Asimismo se desprende que la mayoría de los alumnos son partidarios de una evaluación continua en lugar de una evaluación efectuada al final del periodo lectivo respecto al nivel de los conocimientos adquiridos.

Los resultados académicos de los estudiantes, tanto en la asignatura Derecho Financiero y Tributario I, como Derecho Financiero y Tributario II, que han participado en el sistema de evaluación continua han mejorado respecto los resultados de los cursos anteriores en los que no se aplicaba este sistema de evaluación, y en las propias encuestas los alumnos reconocían ver mejorados los resultados pese al mayor esfuerzo que exige la realización de las actividades evaluables.

Por lo que respecta a los puntos débiles y a las estrategias de resolución, cabe decir que el principal problema de la aplicación del proceso de aprendizaje por competencias y su evaluación ha radicado en la falta de motivación de ciertos estudiantes y en las dificultades para trabajar en grupo, ya que el sistema seguido les exige más dedicación y no todos están dispuestos a trabajar más durante el curso; y, en el caso de los grupos, se han recibido quejas por la falta de participación de alguno de los componentes. De ahí la importancia de dejar claro cómo va a ser el sistema desde el primer día de clase y de evaluar todas las actividades realizadas durante el curso, para que viendo el rendimiento tengan mayor motivación para presentarse al examen final. De los resultados se desprende que la mayor parte de los alumnos que a lo largo del curso ha realizado las actividades propuestas y ha seguido el sistema de evaluación continua, se presenta al examen final. Es cierto que es labor del docente poner los medios y recursos a su alcance para motivar a los estudiantes y que estos tengan claro desde el comienzo del curso cómo se va a trabajar, qué se espera de ellos y cómo se va a evaluar su trabajo.

Entre los obstáculos que ha detectado el grupo de docentes del Área de Derecho Financiero y Tributario para aplicar un sistema de evaluación continua está el relativo a la falta de una plataforma on-line generalizada y de uso sencillo y a la que estén familiarizados los estudiantes desde el comienzo de sus estudios, que permita realizar cierto tipo de actividades evaluables que ahora no son posibles con los medios que tenemos a nuestro alcance.

A modo de conclusión general, se puede decir que desde el curso 2007/08, tras la creación del GID por parte del Área de Derecho Financiero y Tributario, la experiencia de la aplicación de nuevas metodologías docentes y, sobre todo, de la aplicación de un sistema de evaluación continua por competencias ha resultado plenamente satisfactoria para todos sus miembros, porque nos ha permitido realizar nuevas actividades con los alumnos de los últimos cursos de licenciatura, trabajar con ellos algunas competencias transversales y evaluar su adquisición de forma continua. Junto con la compleja labor de proponer nuevas actividades cada año para evitar que los alumnos utilicen las de otros años ha estado la del diseño de su evaluación, lo que nos coloca en una mejor posición para afrontar los cambios que se avecinan con el nuevo Grado en Derecho, que se ha implantado en la Universidad de Valladolid en el curso 2010/11 y que el Área de Derecho Financiero y Tributario, en el tercer curso del Grado en Derecho, deberá aplicar de forma oficial y por primera vez en el curso académico 2012/13, en el que el sistema de evaluación por competencias ya no será, como hasta ahora, opcional. Asimismo, la creación del GID nos ha puesto en contacto con otras experiencias docentes del mismo centro y de otros centros educativos, sirviéndonos de guía y apoyo sus experiencias y viceversa. Esta colaboración, no obstante, deberá intensificarse en el futuro próximo, puesto que uno de los requisitos fundamentales por no decir absolutamente imprescindible, a nuestro juicio, para que la implantación del llamado “plan Bolonia” tenga ciertas garantías de éxito es la colaboración y la coordinación entre los docentes de las distintas

asignaturas de cada curso y del grado en su conjunto, tanto para planificar la docencia como el sistema de evaluación. En otro caso, el fracaso está asegurado por dos razones: en primer lugar, porque el mayor trabajo que comporta tanto para los alumnos como para los docentes será inasumible; y en segundo lugar, aunque no menos importante, porque se verá frustrado el objetivo fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias: formar integralmente a personas capaces de resolver de forma eficiente cualquier situación profesional o de otro tipo a la que deban enfrentarse a lo largo de su vida.

ANEXOS.

ANEXO 1.

Modelos de encuestas de satisfacción

PROYECTO PARA LA IMPLANTACIÓN DE UN SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA UTILIZADO POR PROFESORES DEL ÁREA DE DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO DE LA FACULTAD DE DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE VALLADOLID.

(PID curso 10-11)

TEST DE VALORACIÓN DE LA ASIGNATURA:

D. FINANCIERO Y TRIBUTARIO

Bloque 1: Metodología. Recursos de enseñanza-aprendizaje.

Valora si estás muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las siguientes afirmaciones:

1ª El material y los recursos están actualizados.....

2ª Las actividades de tipo práctico propuestas me han facilitado el aprendizaje.....

3ª Las actividades que se plantean en las prácticas son adecuadas para el desarrollo de las competencias específicas de la asignatura.....

4ª Un sistema de evaluación continua, dando una valoración del 30% a la realización de las actividades propuestas durante el curso y un 70% a un examen final, es mejor sistema que solo valorar un examen final global.....

Bloque 2: Los diferentes recursos

Valora los diferentes tipos de actividades que se han realizado, indicando cuánto te han servido para aprender y asimilar la asignatura. Marca con una X la respuesta preferida en cada caso.

	Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
Test de autoevaluación					
Completar cuadros					
Completar frases					
Detectar errores y corregirlos					
Casos prácticos					

Búsquedas de información en Internet y otras fuentes					
Realizar un dictamen					
Trabajo en grupo					

Comentarios y sugerencias para mejorar el sistema:

GRACIAS POR TU COLABORACIÓN

Error!

Vínculo

no

válido.

Anexo 3.
Gráfico II. Los recursos

